

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

72 | 2013

La déprofessionnalisation

Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels

Professionalization and Deprofessionalization: Consubstantial Links

Richard Wittorski et Pascal Roquet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2038>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2038

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2013

Pagination : 71-88

ISBN : 978-2-84788-510-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Richard Wittorski et Pascal Roquet, « Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels », *Recherche et formation* [En ligne], 72 | 2013, mis en ligne le 11 mars 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2038> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2038

Professionalisation et déprofessionalisation : des liens consubstantiels

> **Richard WITTORSKI**

CNAM, centre de recherche sur la formation

> **Pascal ROQUET**

Université Montpellier 3, LIRDEF

RÉSUMÉ • À partir de trois exemples pris dans des champs professionnels différents, cet article vise à mieux comprendre ce que l'on nomme parfois la déprofessionalisation et notamment à montrer que le couple professionnalisation-déprofessionalisation est parfois indissociable : ce que les uns nomment projet de professionnalisation est vécu par les « destinataires » du dispositif comme source de déprofessionalisation.

MOTS-CLÉS • compétence

Lorsque des organisations parlent de professionnalisation à destination de leurs salariés (Evetts, 2008 ; Svenson, 2008) ces derniers ont parfois tendance à réagir en évoquant un sentiment de déprofessionalisation du fait de l'appel à de nouvelles compétences qui peut être vécu comme participant d'une remise en cause d'une professionnalité collective existante (Wittorski, 2007). Le sens accordé aux vocables professionnalisation et déprofessionalisation est ainsi souvent réinterrogé par le sujet lui-même dans son parcours professionnel mais aussi par des collectifs de travail en pleine mutation.

Dès lors, il est utile de se demander successivement, pourquoi et comment la déprofessionalisation se manifeste et à quelles logiques sociales et individuelles elle renvoie.

Nous essaierons de définir le mot « déprofessionalisation » essentiellement à partir de la lecture de pratiques et situations disponibles (par exemple, l'évolution des métiers du social à la suite des lois de décentralisation, la différenciation des missions et le sentiment de déprofessionalisation ressenti par les Assistants de service social). Nous nous intéresserons à la question de l'imbrication des dynamiques de professionnalisation et de déprofessionalisation car certains dispositifs dits de professionnalisation à l'initiative des organisations et visant le

développement de compétences transversales en vue d'accroître l'efficacité du travail ont souvent en réalité des effets déprofessionnalisants (remise en cause de compétences spécifiques à certaines professions par le développement de transversalités, etc.).

1. Les raisons d'un intérêt social pour le vocable « déprofessionnalisation » ?

Disons-le d'emblée : contrairement au vocable « professionnalisation », celui de « déprofessionnalisation » ne fait pas l'objet de travaux scientifiques nombreux (citons néanmoins les travaux, par exemple, de Demailly et de La Broise (2009), de Maroy et Cattonar [2002]). En première analyse, il peut être entendu soit comme une perte *effective ou ressentie* de *professionnalité* (par exemple lorsque les individus considèrent que les institutions leur demandent de travailler autrement, parfois en transgression par rapport aux savoirs et compétences fondant traditionnellement l'exercice de leur profession) soit comme une perte *effective ou ressentie* de *professionnalisation* au sens généralement entendu d'une réduction d'autonomie collective (l'autonomie du groupe est alors menacée, souvent en lien avec la « reprise en main » de la prescription ou de l'organisation du travail par les institutions ou par la réduction du monopole d'exercice de l'activité). Comme l'évoquent plus loin Maubant, Roger et Boisclair dans leur article, la déprofessionnalisation, selon les auteurs, peut-être ainsi associée à l'augmentation de la pression évaluative exercée à propos du travail par les organisations, à des modifications du rapport aux temps sociaux, à l'évolution des territoires d'exercice traditionnel de l'activité professionnelle, etc.

Dans le champ social, l'utilisation, notamment par les salariés, du mot « déprofessionnalisation » relève ainsi probablement d'une réaction à des évolutions sociales plus larges en lien avec l'apparition et la promotion d'un « nouveau paradigme social » valorisant l'action, le sujet et son développement, dont on peut repérer quelques traits saillants.

La valorisation de la notion d'activité. Il semble en effet que les « figures » sociales de l'individu acteur et auteur de sa propre vie, de l'efficacité immédiate de l'action concrète (professionnelle, sociale, voire privée) caractérisent de plus en plus notre environnement (Martuccelli, 2002). On peut faire à cet endroit l'analyse d'un mouvement d'ensemble qui signe un nouveau mode de « gouvernance sociale » mettant en avant un sujet doué d'une autonomie suffisante pour piloter sa propre vie et accepter la délégation des responsabilités en provenance des institutions (Martuccelli, 2004). Le contexte social actuel privilégie le développement de l'individualité dans les rapports sociaux et professionnels. Aussi « être individu » renvoie à accepter une responsabilité permanente inscrite dans des interactions avec les institutions d'appartenance notamment éducatives et formatives (Roquet, 2009). C'est probablement dans ce contexte qu'apparaît la figure moderne du

« professionnel » tel qu'elle est portée par les organisations soucieuses d'une efficacité plus grande du travail (Demaziere dans Demaziere, Roquet, Wittorski, 2012) mais cette figure s'entrechoque souvent avec une conception plus traditionnelle du professionnel¹(Boussard, Demazière, Milburn, 2010), celle défendue par les groupes sociaux (compétences spécifiques, production de rhétoriques professionnelles et d'une identité commune, etc.).

Plus précisément, s'agissant des espaces du travail, de la formation et de la recherche, on peut constater une conjonction de phénomènes que nous caractériserons provisoirement de la façon suivante (Wittorski, 2009) :

- dans le champ des activités de *travail*, trois évolutions très nettes sont repérables : le passage d'une logique de production « poussée » par l'offre à une logique de production « tirée » par la demande, le développement d'une culture du résultat et une certaine décentralisation du pouvoir. Ces évolutions s'accompagnent d'une délégation aux individus de la responsabilité d'une efficacité plus grande de leur activité ;

- dans le champ des activités de *formation*, on constate la remise en cause d'une logique de formation reposant sur une seule offre externe de savoirs et la valorisation de l'activité *in situ* comme outil direct ou indirect de formation (*via* la notion de compétence, par exemple). Ce mouvement, valorisant un paradigme constructiviste, s'accompagne d'une volonté de rapprochement des deux champs du travail et de la formation dont l'enjeu consiste à ne plus les penser de façon séparée ;

- dans le champ des activités de *recherche*, on peut constater la valorisation, à côté de paradigmes de recherche classiques, d'autres paradigmes tels le constructivisme, la recherche-action, la recherche-intervention (produire des savoirs pratiques, dont on peut saisir les retombées sociales), la recherche pluri-inter-trans-disciplinaire (quelle que soit l'appellation usitée), dans une perspective holiste, etc. L'heure est à la pensée globale et aux recherches garantissant des retombées concrètes ;

- Pour répondre à ce projet d'« efficacité sociale et organisationnelle » plus forte, l'introduction et la valorisation d'une nouvelle image de l'homme au travail apparaît : un « professionnel réflexif », autour d'une recherche de l'autonomie (Champy, 2011) qui, tout à la fois, sait faire, sait dire comment il fait, sait analyser ce qu'il fait (au moment où il le fait) pour l'ajuster et sait communiquer à propos de son activité. L'injonction de la professionnalisation du sujet amène l'individu à autodéfinir son identité professionnelle.

1 La figure du professionnel n'est bien entendu pas nouvelle (elle est apparue à la fin du XIX^e siècle dans les pays anglo-saxons) mais elle fait l'objet aujourd'hui d'un usage relativement généralisé pour des raisons évoquées page suivante.

– Le passage d’une logique de la prescription externe forte du travail à une logique d’autoprescription du travail : chacun devant être autonome et capable de prendre des initiatives (mais dans un environnement qui prescrit davantage les modes d’engagement au travail et qui les évalue beaucoup plus...). C’est ainsi que se transforme le processus d’autonomisation : il devient le droit et le devoir d’un individu dans l’exercice de son activité professionnelle.

On est ainsi amené à penser que la « déprofessionnalisation » ressentie par les individus au travail, mais aussi la « déprofessionnalisation » effective (telle qu’il est possible de l’analyser) sont directement liées aux effets produits par ces nouvelles pratiques organisationnelles (nouvelle prescription du travail, promotion de compétences transversales et d’une adaptabilité des professionnels, augmentation de la pression évaluative au travail, etc.) : la réduction effective ou ressentie de l’autonomie du groupe professionnel, la remise en cause de la professionnalité (au sens de l’orientation des activités et compétences des professionnels), l’inconfort d’une « conversion » identitaire collective promue par les changements prescrits, etc. Cette déprofessionnalisation se rencontre également à différents moments dans des parcours professionnels de plus en plus discontinus. Les « vécus » de la déprofessionnalisation sont tout autant déterminants dans la construction des trajectoires professionnelles que les « vécus » de la professionnalisation.

2. Les « sens » du mot déprofessionnalisation

Tout comme le mot professionnalisation, le mot « déprofessionnalisation » est bien entendu d’abord un construit social qui est utilisé à certaines fins. Nous faisons l’hypothèse que son sens varie au gré des significations attribuées au mot professionnalisation. Ailleurs (Wittorski, 2009), nous avons identifié trois sens au mot professionnalisation, chacun d’entre eux pouvant être associé, dans une acception particulière, à une logique de déprofessionnalisation (point de vue « en retour » de certains acteurs) :

– *la professionnalisation-profession*, sens utilisé par les acteurs sociaux : il s’agit de se constituer comme profession, par la création d’associations professionnelles, par la formalisation et mise en reconnaissance de l’activité, l’obtention de statuts et d’autorisation d’exercer, etc. Ici, la déprofessionnalisation signifie souvent la perte de repères collectifs, la crise identitaire collective, la perte de gestion par le groupe des activités de ses membres (en lien avec une institutionnalisation de l’activité), la perte d’autonomie dans l’exercice de l’activité professionnelle (Demailly, 2003) ;

– *la professionnalisation-formation*, sens utilisé par les milieux de la formation : il s’agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences des individus au travail. La déprofessionnalisation signifie ici la perte de compétences individuelles, des acquis de terrain non reconnus, le sentiment d’être utilisé « en dessous » de

son expertise, un retour en formation mais pour préparer à un emploi jugé moins valorisé, etc. ;

– la *professionnalisation-efficacité du travail*, sens utilisé par les organisations devant recourir à une flexibilité importante : il s’agit de développer l’« adaptabilité » des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité. La déprofessionnalisation signifie ici « on nous en demande toujours plus, quel est le sens de ce que je fais ? J’ai l’impression de ne plus faire ce pour quoi j’ai été recruté ». Ce troisième sens touche le sens individuel du travail et nous semble relativement récent et largement répandu dans des environnements fortement concurrentiels où les activités évoluent rapidement.

Dès lors, nous pourrions parler d’un « malentendu » pour désigner le fait que ce que les uns (les organisations) appellent professionnalisation (via la prescription de pratiques réflexives, le développement d’activités nouvelles, la mobilisation d’un discours sur l’adaptabilité nécessaire, etc.) est vécu comme une déprofessionnalisation par les autres (les salariés qui ressentent ici une remise en cause du cœur traditionnel de métier et des repères collectifs dans des contextes de travail évolutifs laissant peu de place à une reconnaissance professionnelle, etc.).

3. Comment se manifeste la déprofessionnalisation (ressentie) ?

En lien avec une logique de « professionnalisation-efficacité du travail », les organisations proposent parfois des dispositifs dont le point commun est de développer l’autonomie, la polyvalence (on parle alors tour à tour de compétences transversales ou transférables) des personnels en lien avec la volonté de faire évoluer substantiellement leur activité ; ce qui constitue souvent une source de tension entre les organisations qui portent un tel projet de changement et les groupes professionnels qui revendiquent le maintien de contours stables de l’activité. Dès lors, ces derniers ont tendance à vivre les injonctions au changement comme des sources de déprofessionnalisation. Nous exposerons trois situations professionnelles susceptibles d’illustrer des dynamiques différenciées : celle de la définition d’un mouvement de professionnalisation/déprofessionnalisation des enseignants, celle d’un développement professionnel des inspecteurs du travail, celle d’une tension entre professionnalisation/déprofessionnalisation entre acteurs liée aux activités de prévention dans les entreprises. Ces trois dynamiques repérées proviennent de trois temps de recherche différents : les réformes de la formation des enseignants sont étudiées à partir d’une lecture analytique rétrospective, le développement professionnel des inspecteurs du travail à partir d’une enquête empirique antérieure et les activités de prévention des acteurs de la prévention sont le résultat d’une enquête en cours. Le croisement des regards à des moments différenciés de la recherche renvoie à la mise en objet de la professionnalisation dans sa dimension méthodologique.

3.1. Les réformes de la formation des enseignants

Le métier d'enseignant en France n'échappe pas à l'introduction d'un mouvement de professionnalisation à l'initiative non pas des acteurs mais de l'institution (ministère de l'Éducation). En France, la loi d'orientation de 1989 (dite loi Jospin) en est l'expression. Les missions y sont redéfinies dans le sens d'une plus grande autonomie laissée aux acteurs, qui doivent s'organiser en équipe au sein des établissements pour une meilleure adaptation aux contextes d'exercice. Cette nouvelle professionnalité est explicitée dans des référentiels de compétences ; le statut, les modalités de recrutement, et la formation des enseignants sont réformés et unifiés. La création des IUFM. (devenant ESPE² en 2013) symbolise cette évolution et ces attentes : ancrage sur la recherche universitaire, dispositifs s'efforçant de former des praticiens réflexifs. Ces instituts sont devenus le lieu unique de formation pour un corps unifié d'enseignants, les instituteurs devenant professeurs des écoles.

En effet, *la loi d'orientation sur l'éducation* du 10 juillet 1989 introduit de nouvelles dispositions. Pour notre propos, nous retiendrons, notamment :

- la constitution d'un corps unique d'enseignants, plus précisément recrutés au même niveau de formation et formés dans un même institut (l'IUFM) ;

- la confirmation d'une formation par alternance, dont l'objectif consiste à améliorer l'efficacité des pratiques enseignantes ;

- la volonté de placer l'élève « au centre » et d'élargir les missions de l'enseignant (études dirigées, développer des relations au sein d'une communauté éducative élargie [parents, environnement des établissements], etc.). Il s'agit là également de contrer les critiques habituellement adressées à l'éducation (baisse de niveau, importance du nombre des jeunes sortant sans diplômes, etc.) ;

- une tendance à l'« universitarisation » des savoirs de l'enseignement, en ce qui concerne non seulement les savoirs didactiques disciplinaires mais également les savoirs pédagogiques qui doivent prendre appui sur les produits de la recherche. Cette tendance entre en cohérence avec une *conception anglo-saxonne de la professionnalisation* consistant à asseoir des pratiques professionnelles « spontanées », produites dans l'action, sur des « savoirs scientifiques » (Wittorski, 2007).

On le voit, le vocable professionnalisation introduit par le politique concerne bien sûr la professionnalisation des enseignants eux-mêmes (au sens du développement de leur efficacité professionnelle et de l'accompagnement d'une redéfinition des missions professionnelles) mais celle-ci passe par un mouvement conjoint de professionnalisation de l'activité enseignante (universitarisation des savoirs de la pratique) et de professionnalisation de la formation.

2 Écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

Ce nouveau modèle est censé accompagner les changements qui touchent plus ou moins directement le métier d'enseignant : croissance de la scolarisation, nouveau regard sur l'enfance, transformation et diversification des rapports au savoir, perte d'autorité de l'école, passage d'une centration sur les savoirs à une centration sur l'élève, une demande de compétences nouvelles au delà de la classe, etc.

Il a pourtant des difficultés à s'imposer s'agissant de la formation des enseignants et il est régulièrement pointé du doigt par les enseignants eux-mêmes car considéré comme étant davantage une source de déprofessionalisation pour plusieurs raisons : un désaccord entre la culture professionnelle et cette injonction venant de l'institution, un sentiment de décalage entre la réalité des situations vécues au travail et le modèle véhiculé par l'institution, la valorisation de compétences qui ne correspondent pas au cœur traditionnel du métier, etc.

Plus récemment, le nouveau « cahier des charges » de la formation des enseignants paru début 2007 constitue une évolution notable de ce modèle :

- la définition précise des contours de la professionnalité commune des enseignants des premier et second degrés (sur la base de 10 compétences). Dès lors, l'idée d'un corps unique d'enseignants s'en trouve renforcée ;

- une place plus grande accordée et reconnue au terrain (les établissements et les enseignants-tuteurs) comme opérateur de formation et évaluateur des acquis (maintenant exclusivement formulés en termes de compétences) s'accompagnant d'une temporalité de formation globalement plus longue inscrite dans une logique de *continuum*. De ce point de vue, le temps de formation formelle en IUFM n'est plus reconnu comme étant à lui seul suffisant, la formation d'un professionnel de l'enseignement se poursuit lors des premières années d'exercice comme titulaire.

Cette place plus grande donnée au « terrain » traduit, selon nous, un infléchissement du sens que l'institution donne à la professionnalisation des enseignants : la référence n'est plus tant celle d'un modèle anglo-saxon reposant sur l'universitarisation des savoirs, mais davantage celle d'un modèle que nous qualifierons d'« entrepreneurial » fondé sur l'idée d'une autonomie plus grande des acteurs, invités à développer des pratiques efficaces sur le tas (place plus grande des apprentissages empiriques) ; le contexte de travail étant une garantie au développement professionnel dès lors que l'enseignant peut devenir un « praticien réflexif ». Ce changement de perspective n'est pas anodin. Il a d'ailleurs été introduit plus tôt pendant le ministère Allègre avec la « charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle », développant l'idée de donner l'initiative au terrain dans l'espoir de susciter le développement de nouvelles pratiques que des décennies de réformes « venues d'en haut » n'ont pas su favoriser.

Encore plus récemment la réforme dite de la *masterisation de la formation des enseignants* s'accompagne d'une remise en cause de l'alternance « équilibrée »

entre temps de travail et temps de formation et a tendance à insister d'abord sur l'acquisition de savoirs théoriques puis la formation sur le tas accompagnée au moment de la première insertion professionnelle.

Plusieurs auteurs se sont intéressés ces dernières années à ces transformations du système éducatif et au développement des discours institutionnels sur la professionnalisation des enseignants (en accompagnement des réformes entreprises).

Après les travaux de Lang (1999) à propos des réformes de l'éducation en France, Maroy et Cattonar (2002), analysant la stratégie de transformation du métier d'enseignant à l'occasion des réformes initiées dans la communauté française de Belgique, se posent également la question de savoir si ces réformes contribuent à professionnaliser ou au contraire à déprofessionnaliser les enseignants. Dans ces réformes, comme en France, la référence devient effectivement comme nous le disions plus haut celle du « praticien réflexif » capable de s'adapter à toutes les situations, tout en demeurant un spécialiste de sa discipline, des apprentissages, etc. Le projet de l'institution, sous le vocable professionnalisation n'est pas tant, disent les auteurs, de développer une autonomie des enseignants en tant que groupe professionnel, autonomie collective qui serait reconnue par l'état mais de faire en sorte que les enseignants se conforment aux projets de changement introduits dans l'école. L'autonomie dont il s'agit ne traduit pas une émancipation collective (du groupe des enseignants) par rapport au pouvoir institutionnel mais une capacité d'autorégulation individuelle de son activité en situation de travail. L'enjeu consiste par certains côtés à homogénéiser les pratiques (considérées comme trop hétérogènes, Crahay, 1997) en lien avec de nouveaux standards.

Maroy et Cattonar indiquent par ailleurs que ces réformes s'accompagnent d'une complexification et, dans le même temps, d'une division accrue du travail entre les enseignants et d'autres personnels plus présents dans la prescription et le contrôle des activités des premiers. Ils relèvent ainsi des indices évidents de déprofessionnalisation des enseignants : de nouveaux modes de prescription et de contrôle de l'activité enseignante, l'introduction de nouveaux standards s'imposant à tous (approche par compétences, des batteries d'épreuves étalonnées, etc.), de nouveaux acteurs (notamment les parents) ayant un droit de regard sur l'activité enseignante, etc.

Plus récemment Cattonar, Lessard et Maroy (2010), comparant la situation québécoise et la situation belge francophone, aboutissent à des conclusions similaires ajoutant que ces réformes s'inscrivent dans le cadre d'une culture du New Public Management insistant sur plus de décentralisation mais plus d'évaluation et de mise en concurrence des structures d'éducation.

Nous pensons que cette volonté institutionnelle de professionnalisation des enseignants, scandée par des étapes différentes, n'est pas portée par des enjeux singuliers mais qu'elle est, au contraire, symptomatique d'une nouvelle façon de

penser le travail des enseignants qui entre en cohérence avec des évolutions bien plus larges observées dans d'autres secteurs d'activité et professionnels.

Les points communs semblent être les suivants :

– Le *passage d'une culture de l'offre à une culture de la demande* : on le voit, les enseignants doivent aujourd'hui placer l'élève « au centre », ce qui implique une finalisation plus grande de leur activité et des savoirs qu'ils mobilisent en fonction des caractéristiques propres des élèves (conduisant à la fois à une différenciation et à une individualisation plus grande de l'activité, tout comme l'on constate, dans l'industrie, une finalisation et une diversification plus importantes de l'activité des salariés en fonction de la variabilité des produits à fabriquer ou des services à rendre qui se doivent d'être de plus en plus personnalisés) ;

– La nécessité de développer à la fois des compétences « expertes » (relevant de la didactique et de la pédagogie) mais aussi des savoirs organisationnels, méthodologiques, des méta-savoirs et des savoirs propres à l'activité collective : à côté et en plus des compétences didactiques et pédagogiques (constituant ce que l'on pourrait appeler le « cœur traditionnel du métier »), les enseignants sont invités à développer des compétences propres à la gestion de projets, au travail collectif et à la réflexion sur leur pratique en vue de l'améliorer de façon continue ;

– Une décentralisation de la décision au niveau des personnes elles-mêmes, une délégation plus grande du « pilotage » du travail au niveau des individus eux-mêmes, « invités » à devenir des « gestionnaires du changement » : en effet, en lien avec le point précédent, le modèle du praticien réflexif a pour conséquence d'inciter les enseignants à adapter par eux-mêmes leurs pratiques pour répondre aux situations singulières, voire inédites qu'ils peuvent rencontrer (publics plus difficiles, situations de handicap, etc.), tout comme l'on constate, dans d'autres secteurs, l'injonction adressée aux salariés à être « acteurs et auteurs des changements » ;

– *L'introduction d'une culture de l'évaluation du et au travail* : en accompagnement de la mise en place d'une nouvelle façon de penser le financement et le contrôle des actions et des services publics (la LOLF), on assiste à la mise en place de démarches d'évaluation des compétences des enseignants au plus près de leur activité (notion de « close evaluation » développée par les travaux européens TEVAL, Leonardo, par exemple). La tendance qui consiste à la fois à accentuer l'évaluation du travail et à l'individualiser est donc très présente, tout comme elle l'est depuis quelques décennies déjà dans le secteur industriel.

Tout ceci nous semble être au service d'un enjeu dominant de « remobilisation » des enseignants consistant à les « mettre en mouvement » et à les « faire adhérer » à ce nouveau projet porté par l'institution dans un contexte de flexibilité plus grande du travail enseignant qui imposerait une « flexibilité » plus grande des enseignants eux-mêmes. Cette tendance est déjà observée dans d'autres secteurs depuis quelque temps déjà. Ce projet d'ensemble rencontre une hostilité individuelle et collective

forte des enseignants qui considère qu'il s'agit là d'une remise en cause forte de la profession et éprouvent sentiment fort de « déprofessionnalisation » : la construction de la professionnalité de l'enseignant n'est plus stabilisée par des processus identitaires reconnus.

3.2. Le développement professionnel difficile des inspecteurs du travail « à l'emploi »

Nous évoquerons dans ce qui suit quelques-uns des résultats d'une recherche que l'un d'entre nous (Wittorski, 2006) a réalisée de 2005 à 2006 à propos des processus de développement professionnel d'un échantillon d'inspecteurs du Travail (IT) depuis leur période de fin de formation en alternance à l'Institut national du Travail (INT) jusqu'à la fin de leur première année d'exercice professionnel comme titulaires. Cette recherche, commanditée par l'INT au CNAM (Centre de recherche sur la formation), a consisté à *comprendre la perception que les inspecteurs du travail ont de leur développement professionnel* à deux moments : en cours de formation par alternance, c'est à dire pendant leur stage en direction départementale ou régionale (nommées, à l'époque, DRTEFP et DDTEFP) et au cours de leur première année de prise de fonction.

Précisons que les futurs inspecteurs du Travail suivent une formation initiale de plusieurs mois à l'issue de la réussite d'un concours de recrutement. Cette formation à l'Institut national du Travail est composée d'un tronc commun réunissant l'ensemble des IT quelle que soit leur spécialité à venir et d'une phase suivante dite de « spécialisation » particulièrement caractérisée par une alternance entre des stages sur le terrain et des retours en formation à l'INT. Les processus de développement professionnel au cours des stages et lors du premier emploi ne sont pas de même nature selon que les IT sont affectés « en section » ou « à l'emploi ». Les IT « en section » réalisent, au sein de DDTEFP et DRTEFP des missions d'inspection du travail auprès des entreprises (contrôle du respect du code du travail) alors que les IT « à l'emploi » sont en charge, auprès du préfet, de la mise en place des mesures en faveur de l'emploi (impulsion et animation de partenariats avec des acteurs de la formation et de l'insertion sur un territoire, etc.). Les activités déployées ne sont ainsi pas de même nature... Concernant les dynamiques de développement professionnel des IT, notamment pendant les stages de la phase de formation-spécialisation, il semble bien qu'une différence majeure intervienne selon que les IT stagiaires relèvent de la « section » ou de l'« emploi » :

– *Une logique de socialisation à un corps : des contours d'activités connus et une identité de corps professionnel marquée.* Dans la filière section, les contours de l'activité sont connus, cette filière constituant d'ailleurs le cœur historique du métier. La construction de l'identité professionnelle ne se joue donc pas tant à l'interne (la place et le rôle de l'IT sont reconnus dans la structure d'accueil) qu'à l'externe : il s'agit de construire son positionnement professionnel face à un chef d'entreprise,

à un salarié, savoir faire face à la pression exercée par les interlocuteurs mais aussi *bétonner son dossier*. Autrement dit, l'offre identitaire existe, et elle est transmise par les pairs (notamment les tuteurs). Dans cette filière, le contexte d'exercice de l'activité est relativement stable, le poids des valeurs communes partagées par le corps est important, assorti du sentiment d'exercer une fonction historiquement noble et dotée d'une indépendance revendiquée et affirmée ;

– *Une logique d'institutionnalisation du métier : des contours d'activité et une identité à construire au niveau local*. À l'« emploi », les contours des postes d'IT sont à géométrie variable notamment du fait des évolutions politiques nationales (évolution des textes : apparition par exemple de la loi de cohésion sociale au moment de la réalisation de la recherche, etc.) et locales, du fait également des choix d'organisation des directions départementales ou régionales du Travail. Ces éléments constituent des critères de « plasticité » des contenus des postes de travail. Bien plus, il semble bien qu'avec l'évolution des dispositions législatives (déconcentration, loi de cohésion sociale), les structures (DDT et DRT) sont soumises à une réorganisation qui conduit les IT prenant des postes à l'emploi à vivre ces situations de changement comme des situations d'incertitude marquées par un manque de repères stables. Par voie de conséquence, *l'offre identitaire n'existe pas à l'emploi comme elle peut exister en section* (une offre identitaire forte et structurée, en section, liée à l'histoire du métier). Les IT ont donc, lors de leur insertion dans la filière emploi, à construire leurs repères, à définir leurs activités (le travail prescrit est faible) et à construire leur légitimité d'IT en interne (dans les DDT et DRT) et en externe (auprès des partenaires). La construction de cette identité professionnelle (au cœur du processus de professionnalisation à l'emploi) se fait en lien avec un certain nombre de renoncements liés à l'identité traditionnelle de l'IT en section : renoncement à l'indépendance traditionnelle de l'IT (à l'emploi, la dépendance au politique national et local est forte), à l'autonomie d'exercice de l'activité (l'IT à l'emploi n'est pas seul à gérer ses dossiers, il doit composer avec ses partenaires locaux), à la réalisation d'une activité connue et constituant le cœur historique du métier (à l'emploi, il s'agit de développer de nouvelles activités éloignées du contrôle en entreprise et qui se construisent au moment même où elles sont mises en œuvre). Ces renoncements sont à l'origine d'un sentiment de « déprofessionnalisation », comparativement aux IT section, l'impression de ne pas être de « vrais » inspecteurs du travail.

À cet égard, on peut faire l'analyse que le sentiment de déprofessionnalisation est lié à *une tendance à l'institutionnalisation de l'activité d'IT dans la filière emploi* au sens où l'activité ne dépend plus d'un corps professionnel préexistant qui est susceptible de la définir mais des institutions locales dans lesquelles elle se déploie, qui la façonnent et définissent les contours du métier (alors que l'IT en section relève d'une logique de groupe professionnel constitué). De ce point de vue, le risque perçu par les professionnels peut être assimilé à une mise au

service de l'institution locale, du métier exercé et, corrélativement, à une perte de pouvoir du groupe professionnel dans sa définition et la sauvegarde de valeurs communes (institutionnalisation contre professionnalisation).

3.3. Les acteurs de la prévention dans les services santé et dans les entreprises

Dix années après la loi de modernisation sociale imposant l'approche pluridisciplinaire des risques professionnels, une recherche menée actuellement (Frimat & Roquet, 2012) sur les activités professionnelles des acteurs de la prévention pose directement la question de la professionnalisation et de la déprofessionnalisation. Selon la directive-cadre communautaire du 12 juin 1989, l'employeur désigne un ou plusieurs travailleurs pour s'occuper des activités de protection et de prévention des risques professionnels de l'entreprise. En droit français, l'employeur satisfait cette obligation dès lors qu'il constitue ou adhère à un service de santé au travail.

La prévention des risques professionnels en entreprise est une activité de plus en plus stratégique qui fait intervenir plusieurs catégories d'acteurs. L'une des singularités de la santé au travail tient à la multiplicité des acteurs de la prévention des risques professionnels. Les médecins du travail, les infirmières, les intervenants en prévention des risques professionnels (IPRP), les ingénieurs et techniciens sécurité, les CHSCT et enfin les acteurs institutionnels (inspection du Travail, CARSAT, ARACT, OPPBTP³) effectuent un travail de prévention qui reste assez mal connu des non spécialistes. La compréhension de ces activités professionnelles est liée à la question complexe qu'est l'organisation de la prévention des risques professionnels dans l'entreprise et en dehors de l'entreprise.

L'objectif initial de cette première phase de recherche a été d'interroger les conseillers en santé et sécurité au travail sur la perception de leur travail. Il s'agit bien de décrire les missions de prévention telles qu'elles sont vécues par ceux qui en ont la charge. Les résultats actuels, proviennent du traitement statistique de 373 questionnaires et de l'analyse de vingt entretiens semi-directifs effectués avec les acteurs institutionnels. En interrogeant toutes les catégories de préventeurs de la région Nord-Pas-de-Calais, l'ambition est de rendre compte de la diversité des acteurs de la prévention. Un médecin du travail, un ingénieur sécurité et un secrétaire de CHSCT ont peu de chose en commun au premier abord. Néanmoins, ils partagent une mission commune : la prévention des risques professionnels. Ils participent, à différents niveaux, à l'évaluation des risques au poste de travail, à la prévention des accidents et des maladies professionnels, à l'amélioration des conditions de travail et de la qualité de vie au travail. Ils peuvent intervenir dans

3 CARSAT: Caisse d'assurance retraite et de la santé au travail ; ARACT : Agence régionale de l'amélioration des conditions de travail ; OPPBTP : Organisme professionnel de prévention du bâtiment et travaux Publics

le processus de décision au sujet des actions de prévention (conseil, contrôle, formation, sensibilisation, promotion de savoirs de prudence).

Les acteurs de la prévention interrogés dans cette enquête ont, de fait, des objectifs communs. Cette étiquette est utilisée aussi bien dans les services de santé au travail, dans les entreprises ou dans les institutions de la prévention comme l'INRS (Institut national de recherche et de sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles).

Pouvons-nous pour autant parler des préventeurs comme d'un groupe professionnel ? L'appellation de « préventeur » apparaît pour la première fois en 1960. C'est sur commande de Pierre Calonni, que l'écrivain André Thérive (responsable de « La Clinique du langage » dans *Carrefour*) propose le mot « préventeur » pour nommer ceux *qui font de la « prévention » leur occupation essentielle*. À ce jour, il n'existe pas d'organisme ou de formation diplômante accordant le titre de « préventeur ».

Malgré l'absence d'un groupe professionnel constitué, les préventeurs contribuent par leur action, leur conseil, leur expertise à définir la prévention des risques comme une activité professionnelle dans et en dehors de l'entreprise. De fait, cette perspective s'inscrit dans une sociologie des groupes professionnels considérant chaque travailleur comme détenteur d'une part de pouvoir dans la situation de travail. Il y a donc forcément une négociation et des conflits au sujet de l'autorité, de l'autonomie d'un groupe par rapport à un autre.

Pour aller plus loin, il paraît indispensable de s'intéresser à la division du travail de prévention, aux rapports coopératifs mais aussi concurrentiels entre préventeurs partageant, au moins partiellement, le même territoire professionnel. La question de la coopération des acteurs de la prévention soulève plusieurs problèmes. À commencer par celui de la définition du professionnel de la prévention. Dans les entreprises, un conseiller en prévention se doit d'être professionnel. Or, il est difficile de répondre aux différentes attentes des uns et des autres. Le caractère assez flou du travail de prévention des risques professionnels complique son évaluation et on observe souvent une focalisation sur le taux de fréquence des accidents du travail.

Si, nous savons tous ici à quel besoin répond la prévention, nous savons également à quel point l'activité est multiforme, partagée par de nombreux acteurs (spécialistes ou non) et aussi contingente du contexte de travail. La prévention des risques professionnels n'appelle pas les mêmes outils et méthodes suivant les secteurs d'activité, les populations visées. C'est sans doute l'une des raisons de l'hétérogénéité des préventeurs qui peuvent être spécialiste dans une discipline, sur un type de risque, sur un type d'organisation. Les savoirs dans le domaine qui nous intéressent sont aussi riches et variés que le sont les situations de travail.

Ces savoirs ne sont pas figés et doivent suivre l'évolution du travail moderne. La connaissance du travail réel comme celle de l'état de santé de la population

représente une source de légitimité et de reconnaissance professionnelle pour le préventeur. La question de l'information et du partage des expertises n'est donc pas anodine lorsque l'on s'intéresse à la légitimité professionnelle du conseiller en prévention. On observe ainsi des *dynamiques professionnelles très variées* dans le secteur de la santé au travail. Certes, le droit français désigne le médecin du travail comme le premier interlocuteur de l'entreprise sur les questions de santé et de sécurité au travail, mais l'on sait que la crise démographique affaiblit fortement la profession. La protection juridique du monopole d'exercice de la médecine du travail existe toujours mais la réglementation des conditions d'exercices évolue, ce qui contribue pour les médecins du travail à un « sentiment » de déprofessionnalisation, de perte de sens de l'activité, laissant « la fonction de la médecine du travail ambiguë, entre sélection et prévention » (Gilles & Volkoff, 2012, p. 302).

Dans le même temps, d'autres métiers ou fonctions de prévention, encore considérés par certains comme émergents, occupent une place croissante dans le système. Les intervenants en prévention des risques professionnels, les ingénieurs et techniciens en sécurité développent une expertise tout en éprouvant de nombreuses difficultés pour faire reconnaître leur professionnalité naissante. En un sens, le caractère collectif de la production de conseil en prévention ne va pas de soi de même que la reconnaissance de cette activité par les acteurs de l'entreprise. La prévention des risques en entreprise fait intervenir un ensemble complexe de logiques patronales, médicales, syndicales et juridiques.

Soumis à des réformes récurrentes des politiques de santé au travail, à une distribution permanente des activités de prévention, les dynamiques de professionnalisation/déprofessionnalisation s'entrecroisent pour des professionnels pris entre le marteau et l'enclume : d'un côté les médecins du travail s'accrochent à leurs activités antérieures (visites médicales individuelles, etc.) tout en s'engageant individuellement plus que collectivement, d'un autre côté les autres professionnels de la prévention tentent de se démarquer du corps médical dans des activités (prévention des risques psychosociaux, troubles musculo-squelettiques, etc.) qui recourent au diagnostic médical.

Les activités de prévention sont soumises en permanence à des tensions entre acteurs dont les frontières des compétences sont perpétuellement en débat (Abbott, 1988). Ces logiques de professionnalisation/déprofessionnalisation, autour de la construction de savoirs en action et de formes d'hybridation de savoirs médicaux déstabilisent les identités professionnelles existantes et marquent des reconstructions permanentes, des « bricolages » autour de la définition même de l'activité professionnelle de prévention.

Conclusion

Finalement, ces trois logiques disjointes et difficilement compatibles de la professionnalisation s'insèrent dans des mécanismes de régulation sociale plus large :

- la professionnalisation au sens des repères collectifs dans la logique des groupes sociaux ;
- la professionnalisation au sens de l'efficacité au travail dans la logique plus récente des organisations ;
- la professionnalisation au sens d'une redéfinition d'une activité professionnelle : dans des liens entre professionnalisation et déprofessionnalisation en tension (dans des relations tendues entre, etc.).

Si la déprofessionnalisation touche plus spécifiquement les deux dernières logiques, elle touche également la première : les groupes sociaux participent également à une déconstruction de logiques professionnelles antérieures tout en proposant de nouvelles définitions d'activités. Ces processus accentuent un « sentiment de déprofessionnalisation » de plus en plus présent dans les collectifs de travail et les organisations. Ce sentiment transparaît dans les rapports entre individus et institutions mais aussi dans les rapports à soi identitaires que construisent les individus (Dubar, 2000). Aux parcours de professionnalisation succèdent aujourd'hui des parcours de déprofessionnalisation liant pertes d'emplois et reconversion professionnelle. Les logiques implacables du développement des compétences et du développement professionnel imposent aux individus des dynamiques de professionnalisation institutionnelles et organisationnelles qui se transforment en logiques de déprofessionnalisation dans leurs trajectoires professionnelles.

Richard WITTORSKI
richard.wittorski@cnam.fr

Pascal ROQUET
pascal.roquet@univ-montp3.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOTT A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labour*. Chicago : University of Chicago Press.
- BOUSSARD V., DEMAZIÈRE D. & MILBURN P. (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CATTONAR B., LESSARD C. & MAROY C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 24, p. 39-53.

- CHAMPY F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris : Presses universitaires de France.
- CRAHAY M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.
- DEMAILLY L. & LA BROISE P. de (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. *Socio-logos*, n° 4.
- DEMAILLY L. (2003). Une spécificité de l'approche sociologique française des groupes professionnels : une sociologie non clivée. *Knowledge, Work & Society/Savoir, travail et société*, n° 2, p. 107-128.
- DEMAZIÈRE D. (2012). Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métier dans les grandes organisations en mutation. In D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (éd.), *La professionnalisation mise en objet*, Paris : L'Harmattan, p. 75-91.
- DEMAZIÈRE D., ROQUET P. & WITORSKI R. (éd.) (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- DUBAR C. (2000). *La crise des identités*. Paris : Presses universitaires de France.
- EVETTS J. (2008). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Journées de l' AIS RC 52 Oslo, 12-13 septembre*.
- FRIMAT P. & ROQUET P. (2012). Recherche pluridisciplinaire en santé environnement : étude des modalités de coopération et de coordination des actions et acteurs de la prévention des risques professionnels dans les entreprises du Nord-Pas-de-Calais. *Professionnalisation des acteurs et des organisations. Recherche financée par le Conseil régional du Nord-Pas-de-Calais et l'AINF*.
- GILLES M. & VOLKOFF S. (2012). Pourquoi tant de chiffres ? Tensions autour de la quantification de la santé au travail en entreprises. In C. Courtet & M. Gollac (éd.), *Risques du travail, la santé négociée*, Paris : La Découverte, p. 299-313.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- MAROY C. & CATTONAR B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 18, p. 2-29.
- SVENSSON L.G. (2008). Professions and accountability: Challenges to professional control *Journées de l' AIS RC 52 Oslo, 12-13 septembre*.
- MARTUCELLI D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- MARTUCELLI D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, vol. 45, n° 3, p. 469-497.
- ROQUET P. (2009). Contexte d'émergence de l'accompagnement en formation. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, n° 62, p. 13-24.
- WITORSKI R. (2006). Dynamiques de professionnalisation par la formation et le travail : le cas des inspecteurs du travail. *Rapport de recherche final, CRF-CNAM*.

WITTORSKI R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

WITTORSKI R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité, compétence, professionnalisation, développement professionnel, identité. *Penser l'éducation*, n° 25, p. 143-155.

Abstract • Keywords

ABSTRACT • Using three examples from different professional fields, this article aims to better understand what is sometimes called de-professionalization and particular to show that the couple is sometimes professional-deprofessionalization inseparable: what some call professionalisation project is experienced by «Recipients» of the device as a source of de-professionalization.

KEYWORDS • competence